

# A Cultura de Avaliação em Construção

NEWTON CESAR BALZAN\*; JAIRO DE ARAUJO LOPES\*\*  
E MARA REGINA LEMES DE SORDI\*\*\*

\*Coordenador da Comissão Central de Avaliação Institucional, Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Campinas e Professor Colaborador da Faculdade de Educação da Unicamp.

\*\* Membro da Comissão Central de Avaliação Institucional, Coordenador da Coordenadoria Especial das Licenciaturas (CELI), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docente da Faculdade de Matemática da PUC-Campinas.

\*\*\*Membro da Comissão Central de Avaliação Institucional, Coordenadora da Coordenadoria Geral de Graduação (COGRAD), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e Docente da Faculdade de Educação da Unicamp.

Recebimento: 20 de abril de 2003

Aprovação: 25 de agosto de 2003

Nada permanece igual e  
indiferente após uma Avaliação.  
(DIAS SOBRINHO, 2002:39)

A Avaliação precisa ser espelho e lâmpada,  
não apenas espelho. Precisa não  
refletir a realidade, mas iluminá-la,  
criando enfoques, perspectivas,  
mostrando relações, atribuindo significado.  
Sem um eficiente trabalho interpretativo  
os dados serão apenas marcas sobre  
tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.  
(RISTOFF, 1999:61)

**Resumo:** Entendendo a Avaliação Institucional (A . I .) como processo e contando sempre com a participação da Comunidade Acadêmica, a PUC-Campinas vem construindo, ao longo dos últimos 21 anos, sua *cultura de avaliação*. Os resultados alcançados constituíram as bases para a elaboração do Projeto Pedagógico da Universidade que desencadeou uma série de seminários e eventos afins, fazendo aflorar junto à Administração, docentes e estudantes a consciência sobre a problemática reinante no ensino de graduação e de pós-graduação. Com a criação da Comissão Central de Avaliação Institucional (CAINST) a Avaliação passou a fazer parte do dia-a-dia da Universidade, sendo seus resultados divulgados e discutidos junto às 38 Faculdades que a constituem. Relações de reciprocidade foram estabelecidas com outras Comissões e Coordenadorias direcionadas ao ensino de graduação e de pós-graduação. As etapas da A . I . previstas para o período 2003-2007 fazem parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; PUC-Campinas; Cultura de Avaliação; Relato de experiência; Avaliação em construção.

**Abstract:** Understanding Institutional Evaluation as a process and constantly counting on the participation of the Academic Community, PUC-Campinas has been constructing during the course of the last 21 years its evaluation culture. The results obtained constitute the basis for elaborating the Pedagogical Project of the University. This has led to a series of seminars and events along these lines, and has blossomed into an awareness about this current problem in undergraduate and graduate education. With the creation of the Central Commission of Institutional Evaluation, evaluation has become a part of the day-by-day routine of the University. Its findings are communicated and discussed in the 38 Departments of the University. Reciprocal relations were established with other undergraduate Commissions and Coordinating Organs. The stages of institutional evaluation planned for the period 2003-2007 are part of the Plan for Institutional Development of the University.

**Key-words:** Institutional Evaluation; PUC-Campinas; Evaluation culture;: a report; Constructing Evaluation.

## Introdução

Ao longo de 21 anos de experiência, a PUC-Campinas sempre contou com a participação da comunidade acadêmica no processo de Avaliação Institucional, respeitando, desta forma, um dos princípios fundamentais sobre os quais se apóia este tipo de atividade. A referida participação, que pode ser expressa em termos de envolvimento, teve sempre importância fundamental para a realização da Avaliação Institucional desde a primeira fase de atividades, isto é, o próprio planejamento, até a geração de propostas que pudessem atender às expectativas do corpo docente e discente, passando pelas fases de seleção dos procedimentos metodológicos mais adequados, de análise dos dados obtidos e de divulgação dos resultados. É provável que, sem a participação da comunidade acadêmica, a Avaliação Institucional teria tendido ao fracasso, que poderia resultar em efeitos negativos, gerando desarmonias desnecessárias e contraproducentes no universo formado por professores, alunos, administração e funcionários (PÁDUA e BALZAN, 1998).

Sem menosprezar o produto final resultante de cada etapa da Avaliação Institucional – termos daqui para frente denotado por A. I. – priorizou-se, desde seu início, a **Avaliação como processo**, capaz de envolver toda a comunidade num conjunto de tarefas que seriam desenvolvidas a curto, médio e a longo prazos.

Não descartando a importância de abordagens quantitativas para a Avaliação Institucional, “é importante atentarmos para os riscos do quantitativismo, do utilitarismo e do imediatismo – características puramente empresariais que muitas vezes nada têm a ver com a natureza de uma instituição acadêmica que, embora enraizada no presente e existente, precisa estar voltada para o futuro e o que ainda não existe”. (RISTOFF, 1999:61).

Durante este período de mais de duas décadas, a sociedade brasileira passou por mudanças sócio-culturais e científico-tecnológicas jamais pensadas, trazendo sérias conseqüências para a vida universitária, parte integrante da nação.

O começo da década de 80 não se configurava como o mais propício para se desencadear o processo de A. I., uma vez que nos encontrávamos ainda sob o regime de ditadura militar, fato que gerava atitudes e comportamentos aversivos a qualquer proposta de trabalho que pudesse lembrar controle, como decisões tomadas em nível de Administração Central e, conseqüentemente, à A. I.. Os últimos anos do século XX e estes primeiros anos do século XXI, marcados por mudanças radicais em áreas que vão da geo-política à economia, da informática às artes plásticas, dificultam a definição de objetivos amplos a serem alcançados a longo e mesmo a médio prazos, assim como a elaboração de sínteses, a partir dos resultados alcançados.

**Sem a participação da comunidade acadêmica, a Avaliação Institucional teria tido ao fracasso, que poderia resultar em efeitos negativos.**

Falar de avaliação sempre nos reporta ao campo dos objetivos, nos leva a buscar conhecer e discutir referentes. Neste cenário de indefinições no plano macro-social, manter processos de avaliação institucional sem transigir nos pressupostos teóricos é tarefa de difícil execução. Disto deriva nosso interesse em socializar a experiência na PUC-Campinas, ressaltando a importância da existência de um projeto pedagógico consistente construído pelo coletivo, que favoreceu a resistência necessária para enfrentar diferentes crises internas e externas.

Como não poderia deixar de ser,

*A Avaliação é um fenômeno essencialmente complexo e permanece incompreensível ou até mesmo se torna deturpado se sobre ele lançamos uma visão simplificadora. A complexidade faz parte do humano. Nada que diga respeito ao homem e à Sociedade, e este pode muito bem ser o caso da Avaliação, pode ser satisfatoriamente compreendido, ainda que só dentro dos nossos limites intelectuais, sem que intervenhamos com muitos olhares e ferramentas de análise. (DIAS SOBRINHO, 2000:39). Estão implícitos, portanto, na Avaliação, aspectos relacionados aos interesses de grupos sociais, à visão de mundo dos sujeitos envolvidos, sejam eles avaliadores ou avaliados, aspectos que se alteram com o próprio movimento político-econômico-cultural que hoje ocorre de forma acelerada na sociedade, em âmbito regional, nacional e internacional.*

Caminhando na Universidade e tendo sempre presente o contexto sócio-cultural da qual ela é parte integrante, atuando com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento sem abrir mãos dos valores que norteiam a PUC-Campinas enquanto Instituição Comunitária, mas cedendo em aspectos não fundamentais de modo a manter um consenso em torno dos objetivos comuns propostos para o processo de A. I. da Universidade, procurou-se, ao longo destes 21 anos,

construir uma **cultura de avaliação**, isto é, “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. (RISTOFF, 1999:60). Alguns princípios regem a instituição desta cultura, porém, o da participação coletiva em todos as etapas do processo é essencial por gerar um ambiente de confiabilidade.

## 1. Tecendo uma Cultura de Avaliação

Para isto, a PUC-Campinas conta no presente momento com sua Comissão de Avaliação Institucional (CAINST), sediada no Campus I da Universidade, em sala do edifício conhecido como Pastoral I.

Duas Comissões constituem as bases do trabalho em desenvolvimento pela CAINST: a Comissão Central constituída por três Professores Doutores assessorados por três Auxiliares de Pesquisa, bolsistas do Programa de Mestrado desta Universidade; as Comissões Locais compostas pelos Diretores, um Professor e um Aluno representantes de cada uma das Faculdades, totalizando cento e dez participantes.

Subordinada diretamente à Reitoria, a Comissão Central tem relações permanentes com a Coordenadoria Geral de Graduação (COGRAD), com a Coordenadoria Especial das Licenciaturas (CELI), Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Administração.

Das reuniões da Comissão Central com as Comissões Locais realizadas bimestralmente emergem as questões que são encaminhadas àquelas quatro instâncias. Em decorrência, elas passam a desenvolver atividades de modo a formar e implementar os aspectos favoráveis detectados, assim como a dar encaminhamento satisfatório aos pontos críticos observados, através de encontros, minicursos, seminários e atividades afins, bem como através de medidas de ordem administrativa.

A demanda por novos esclarecimentos a partir dessas atividades leva a CAINST a avaliar outros aspectos da vida universitária, gerando novas atividades por parte da COGRAD, CELI e Pró-Reitorias.

Tem lugar, portanto, um processo de permanente investigação sobre o contexto universitário, mediante interrogações e busca de respostas do qual participam, de modo integrado, vários segmentos da Universidade. Observa-se que a avaliação realizada gera conseqüências, confirmando a dinamicidade do processo de conhecer a realidade para então aprimorá-la.

O texto a seguir consta de duas partes: a primeira apresenta uma visão retrospectiva da Avaliação realizada pela PUC-Campinas a partir de 1981, no sentido da construção de uma cultura de avaliação; a segunda trata da adesão da PUC-Campinas ao PAIUB, da instituição da CAINST - Comissão de Avaliação

Institucional e fornece informações gerais sobre o plano de trabalho para o período 2003 – 2007, em que se pretende consolidar esta cultura.

Considera-se relevante esta divisão, uma vez que expressa 21 anos de experiências acumuladas pela Instituição em Avaliação Institucional.

## A – As origens

O documento que deu origem à A. I. da PUC-Campinas, datado de 3 de setembro de 1981, tinha como título *Da crítica à proposta – a Universidade como Projeto Pedagógico*. Sua introdução chamava a comunidade à reflexão sobre o sentido do Projeto Pedagógico, visando a mobilização da Universidade para que ela se conscientizasse da necessidade de repensar-se permanentemente, repensar suas funções, seus serviços e seu compromisso com a Sociedade.

Informava sobre a PUC-Campinas no momento histórico da Universidade Brasileira, ressaltando pontos como a necessidade de um Projeto Pedagógico, seu sentido e viabilidade no contexto sócio-cultural então vigente.

Após ampla discussão nas Unidades – Faculdades e Institutos – optou-se por aplicar, junto ao corpo discente, um instrumento cujos itens contemplassem as variáveis consideradas como as mais relevantes para a Avaliação Institucional, no momento em processo de gestação.

Elaborado pela Equipe de Assessoria Pedagógica – composta por quatro pesquisadores e um aluno – juntamente com representantes docentes e discentes, o instrumento de coleta, sob a forma de questionário, apresentava em sua versão final 60 itens agrupados sob os seguintes indicadores: 1) situação na Universidade (série e ano de ingresso); 2) idade, sexo, estado civil, religião; residência, distância e meio de locomoção para a Universidade; 3) dados familiares e atividades profissionais (nível sócio-econômico); 4) interesses e hábitos culturais; 5) distribuição do tempo para estudo; 6) escolaridade anterior à Universidade; 7) vida acadêmica na Universidade; 8) formas de pagamento da Universidade e do próprio sustento.

O questionário contou com um item aberto<sup>(1)</sup> introduzido para operar a passagem da primeira para a segunda fase da pesquisa: do “survey” para uma “quase pesquisa-ação”.

A totalidade dos matriculados nos cursos oferecidos pela PUC-Campinas no segundo semestre de 1982, isto é, 16799 estudantes, constituíram o universo a ser pesquisado. Deste total, 10769 alunos responderam as 59 questões fechadas e 5872 responderam a última questão que solicitava resposta descritiva por parte dos sujeitos.

---

(1) Questão 60. “Se você quiser, escreva qualquer comentário, pergunta, sugestão, crítica ou apreciação que julgue importante no sentido de se alcançar toda e qualquer possível melhoria na PUCAMP”.

Os dados coletados e analisados resultaram na elaboração de um texto encaminhado à Comunidade Acadêmica, sendo apresentado na II Conferência Brasileira de Educação realizada em Belo Horizonte, de 10 a 13 de junho de 1982, sob o título *A Universidade e a construção de seu Projeto: a experiência da PUCCAMP*<sup>(2)</sup>.

As respostas fornecidas à questão aberta, que ficou conhecida como “questão 60”, foram objeto de leituras e releituras por parte da Comissão de Avaliação Institucional, sendo distribuídas em 7 categorias, a saber: 1) Qualidade de Ensino; 2) Currículo; 3) Infra-estrutura; 4) Problemas Financeiros; 5) Pesquisa; 6) Atividades complementares; 7) Relações Humanas.

Cada uma das categorias acima continha uma série de sub-categorias, nas quais foram transcritas as respostas dos alunos em duas colunas justapostas, contendo críticas e propostas, respectivamente.

Os resultados obtidos foram agrupados por Cursos, sendo encaminhados às respectivas Unidades Acadêmicas.

Das discussões que tiveram lugar na Universidade, emergiu, já em novembro de 1982, o projeto intitulado *Participação do aluno como base da reestruturação da Universidade*, que contemplava dois sub-projetos: *A percepção do aluno sobre a PUC-Campinas: subsídios para a reestruturação da Universidade*, e *Do resultado à interpretação: o aluno e a reestruturação da PUC-Campinas*.

Os resultados alcançados deram origem ao documento *Planejamento Pedagógico/1983*, contendo dados e textos sobre os estudantes da PUC-Campinas e orientação geral para a realização do planejamento didático-pedagógico para o ano de 1983 nos diferentes cursos e Unidades<sup>(3)</sup>.

## B – O Projeto Pedagógico

A intensa mobilização registrada na Universidade como decorrência de discussões intra e inter-cursos, levou à ampliação da equipe original de trabalho, que ficou assim constituída a partir do início de 1983: 1) Coordenação Central – quatro pesquisadores e um aluno; 2) Comissão Central – Coordenação Central mais 20 pesquisadores (professores) e 20 alunos (representantes); 3) Equipes de Unidades e grupos de cursos – 225 alunos e 36 professores.

O Projeto Pedagógico foi elaborado, tornando-se referencial comum a toda e qualquer discussão em nível de departamentos, cursos e unidades. É a partir

(2) O trabalho realizado até aquele momento foi apresentado em painel, contendo informações sobre a metodologia utilizada no tratamento dos dados, resultados alcançados e sobre o desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

(3) Merece destaque o texto intitulado *Quem é o aluno da PUC-Campinas? – 1ª fase da pesquisa (Survey) Caracterização do aluno da PUC-Campinas*, datado de dezembro de 1982.

dele que são definidas as linhas de ação para 1984<sup>(4)</sup>. Sua descrição e primeiros resultados alcançados foram apresentados na III Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói, entre 12 e 15 de novembro de 1984, sob o título *A Universidade e a construção de seu próprio Projeto: continuidade da experiência da PUC-Campinas*<sup>(5)</sup>.

Dadas às expectativas de coordenadores, professores e estudantes em torno de mudanças operacionais que envolviam desde problemas de ordem curricular até relações professor-aluno em salas de aulas, trabalhava-se, já, em nível de uma *quase pesquisa-ação*. As *Diretrizes Gerais de um Plano Acadêmico-Administrativo para a PUC-Campinas*, apresentadas às Unidades em novembro de 1984, permitem constatar a evolução registrada ao longo dos três anos e meio anteriores.

**...alimentar no interior da Instituição vetores apontados para a sua permanente qualificação.**

Há farta documentação sobre a Avaliação que teve lugar nesta Instituição durante o período 1981-1983, coordenado pela Vice-Reitoria Acadêmica. Tendo como objetivo principal a definição de um projeto Pedagógico para a Universidade, a A. I., sem menosprezar o produto final, priorizava a avaliação como processo, marcadamente capaz de envolver toda a comunidade num conjunto de tarefas que seriam desenvolvidas a médio e a longo prazos.

Embora o momento não fosse o mais propício devido ao regime militar, como relatado anteriormente, a partir daquele momento as diferentes unidades e cursos passaram a considerar os resultados dos estudos realizados para fins de planejamento, e a identificar problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, até então pouco considerados.

As imagens de universidade que emergiram daqueles projetos específicos, se por um lado não retratavam um modelo único, por outro, apresentavam traços comuns representativos das aspirações consensuais de uma comunidade plural que almejava construir-se como universidade comunitária. Pode-se afirmar que a A. I. continuou sendo objeto de atenção da Instituição e objeto de estudo de muitos docentes, ao longo dos anos decorridos desde o início da implementação do Projeto Pedagógico. Entretanto, não se pode afirmar que a idéia de Projeto Pedagógico tenha se firmado de forma institucionalmente homogênea durante esse período, de modo a constituir-se como referencial permanente das Direções e Co-

(4) As referidas linhas de ação constam do documento *Projeto Pedagógico da PUC-Campinas e as linhas de Ação para 1984*. O mesmo contém o elenco das prioridades centrais emergentes da pesquisa até o presente momento e orientações para a realização do planejamento didático-pedagógico de 1984.

(5) Apresentado sob a forma de painel integrado, o trabalho fornecia informações sobre o Projeto Global da PUC-Campinas e sobre 6 sub-projetos, desenvolvidos junto aos cursos de Serviço Social, Medicina, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Odontologia.

ordenações de Cursos ao definirem suas atividades de planejamento e, portanto, de ações a longo prazo. O Projeto Pedagógico da PUC-Campinas estava em processo de construção.

Importa destacar que um projeto, para ser conseqüente, está sempre em construção. Barroso (1996) defende a fidelidade à idéia de projeto e não ao projeto, devendo este estar continuamente sendo objeto de reflexão e questionamento, condição imprescindível para não perder a vitalidade como instrumento de gestão.

Uma visão ampla e ao mesmo tempo detalhada sobre esse período pode ser obtida a partir do estudo realizado por Camargo (1989), intitulado *O processo de reestruturação da PUCCAMP: a contribuição do projeto pedagógico (1981-1984)*<sup>(6)</sup>.

Merece registro, ainda, o estudo realizado na segunda metade dos anos 80 e início da década de 90, sob o título *A PUCCAMP e a construção de seu Projeto Institucional de Avaliação: uma contribuição para a democratização da sociedade*, trabalho apresentado na VI Conferência Brasileira de Educação (Painel), em maio de 1991, contendo os seguintes sub-projetos:

I. *O Projeto Institucional de Avaliação e suas relações com a democratização:*

*Pressupostos e reflexões sobre o caminho percorrido*, referindo-se à explicitação do Projeto Institucional de Avaliação da PUC-Campinas, priorizando, sob a perspectiva de seu projeto pedagógico, o tema Avaliação da Aprendizagem.

II. *A concretização do Projeto Institucional de Avaliação da PUCCAMP*, abordando os pressupostos defendidos pela Comissão para Estudos sobre Avaliação, que desencadeou ações para implementar os estudos entre professores e alunos, coletar e sistematizar dados e disseminar os debates sobre avaliação, assim como para subsidiar a criação de propostas alternativas.

III. *Construindo uma proposta de avaliação participativa e democrática*, que sintetizava os resultados obtidos no processo e evidenciava as bases teórico-práticas de uma proposta de avaliação participativa e democrática.

IV. *Avaliação da Aprendizagem*, envolvendo docentes e estudantes, mediante a utilização de questionários específicos para cada um dos dois grupos.

Cabe observar que os resultados obtidos foram encaminhados às diferentes Unidades para análise, tendo se constituído como ponto de partida para o *Seminário sobre Avaliação Educacional* realizado em 18/06/1990. A esse Seminário seguiram-se discussões internas, isto é, nas Unidades, a fim de se repensar, a partir das premissas apontadas, o processo avaliativo de cada um dos cursos. Os resultados alcançados no interior das Unidades foram encaminhados à Vice-Rei-

(6) Dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentado na Faculdade de Educação/Unicamp em 1989 por Alzira Leite Carvalhais Camargo.



toria para Assuntos Acadêmicos que elaborou documento contendo as conclusões a respeito.

O referido Seminário deu origem a um debate sobre a *Qualidade de Ensino na PUC-Campinas*, realizado em novembro de 1990.

Após 7 anos, além das alterações na sociedade brasileira como um todo e consequentemente no perfil das novas gerações de estudantes, verificou-se, no interior da PUC-Campinas, uma série de alterações:

- consolidação dos processos democráticos de escolha de quadros dirigentes;
- criação da Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa (CEAP);
- início da implantação de Núcleos por áreas prioritárias;
- implantação da Coordenadoria de Carreira Docente (CCD);
- implantação de estímulos à Capacitação Docente.

Teriam essas iniciativas provocado alguma alteração na qualidade das práticas acadêmicas da Universidade, ou na representação que os alunos de graduação, principal “clientela” da Instituição, possuem sobre essas práticas?

A oportunidade desse debate no interior da comunidade universitária pareceu oportuna e, mais que isso, urgente naquele momento, pelos motivos abaixo elencados.

- a) A busca permanente de padrões de qualificação das práticas acadêmicas da PUC-Campinas vinha sendo um dos principais pontos programáticos, tanto do Projeto Pedagógico como das plataformas e programas dos cargos eletivos na Instituição.
- b) Era notória a preocupação generalizada do segmento discente da PUC-Campinas quanto à qualidade dos cursos oferecidos pela Instituição.
- c) Novos saltos de qualidade no percurso do Projeto Institucional da PUC-Campinas só seriam viáveis, na conjuntura econômica e política do país então vigente, notadamente nas suas expressões na política educacional, científica e tecnológica, a partir da consolidação de padrões de qualificação que credenciassem a Instituição perante os órgãos estatais de fomento.
- d) Não se considerava aconselhável o adiamento desse debate, na espera de uma metodologia de avaliação institucional ideal, que somente poderia ser atingida a longo prazo. Cabe acrescentar ainda que a capacidade crítica potencial sempre esteve presente no segmento discente, podendo constituir-se em propulsão positiva para a constituição de uma atmosfera crítica e construtiva em busca do aperfeiçoamento institucional, sem excluir do debate os segmentos docente e funcional.
- e) A instauração de um espaço institucional para esse debate apresentava alguns desafios que, embora representassem riscos, precisavam ser enfrentados:

- a emergência de graus de expectativa inconsistentes com o momento político e econômico do país, da educação nacional e da própria PUC-Campinas, seguida das frustrações decorrentes,
  - a proliferação de um clima de insegurança natural, na medida que toda prática avaliativa aparentemente ameaça.
- f) Com habilidade, prudência e maturidade, a instauração desse debate poderia ser útil a alguns objetivos tais como:
- alimentar no interior da Instituição vetores apontados para a sua permanente qualificação;
  - sistematizar aquilo que de modo difuso, mas potente, existia no interior da Instituição, notadamente no segmento discente, tornando altamente positivo o potencial crítico existente na universidade;
  - fortalecer os vínculos e canais de comunicação entre a Administração Superior da Instituição e os demais segmentos da comunidade universitária;
  - iluminar, de modo mais consistente, os debates vitais que estavam ocorrendo no interior da Instituição, tanto sobre as mensalidades escolares, como sobre os salários e carreiras – debate sobre a questão da qualidade configurou-se como importante naquele momento crucial da Instituição, para que as contradições localizadas no plano meios não obscurecessem a racionalidade dos segmentos da comunidade universitária acerca do plano fins.
- g) Finalmente, considerava-se que a Comissão de Avaliação indicada pela Reitoria fosse o local mais indicado para se deflagrar o referido debate, tanto pela abrangência da temática para a qual foi constituída, como pelos canais já estabelecidos com as Unidades Acadêmicas.

Ao final dos anos 80, a Universidade mobilizou-se novamente para um momento de avaliação global, institucionalizando o Grupo de Estudos de Avaliação, com o objetivo de dar continuidade ao processo, resgatando e revendo as normas e o regimento da Universidade quanto à “Avaliação da Aprendizagem” no Ensino de Graduação.

Foi desencadeado amplo processo de discussão em encontros orientados, envolvendo docentes por área de conhecimento, bem como constituídas comissões internas sobre avaliação nas Unidades Acadêmicas, e realizados o *Primeiro e o Segundo Seminário sobre Avaliação Educacional*, em 1990 e 1991, respectivamente.

Cabe destacar que as inúmeras retomadas do projeto de A. I. tinham um denominador comum: as concepções de educação e de avaliação que norteavam os trabalhos dos membros das Comissões e a possibilidade de sustentar estas concepções na arquitetura das propostas de trabalho institucionais. A argumentação em favor de um determinado caminho metodológico para desenvolver a A. I.,

encontrava acolhida tanto na Administração Central como nos colegiados, pelo fato de se reportar aos pressupostos do Projeto Político-Pedagógico intensamente vivenciado pela comunidade universitária nos idos de 1980, mas que remanesciam no tempo por desfrutar de legitimidade política decorrente do alto grau de adesão e participação que marcou sua gênese. E este traço, com certeza, interferiu na cultura de avaliação que vinha se delineando na PUC-Campinas.

## C – Do Projeto Pedagógico à Identidade Social

No início dos anos 90, um novo Projeto foi desenvolvido na PUC-Campinas, tendo como autores os docentes de seu Programa de Mestrado em Educação. Intitulado *Do Projeto Pedagógico à Identidade Social: o Processo de Avaliação da PUC-Campinas (1971-1992)*, foi desenvolvido no período 1992-1994, cabendo destaque ao sub-projeto *O estudante e a questão da qualidade do ensino superior*. Teve como universo os 3157 estudantes que estavam concluindo os cursos de graduação em 1992. Os respondentes, 2172 sujeitos, representavam 68,8% do total dos formandos, representando as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras e Artes.

O instrumento para coleta de dados constou de um questionário composto de três partes, a saber:

1ª Parte – com 5 questões sobre: 1) motivação para o exercício da profissão; 2) percepção sobre a qualidade do ensino: conteúdos; bibliografia; didática dos professores; processo de avaliação; atividades práticas, inclusive laboratórios; apreciação global sobre o curso; situações de aprendizagem: aspectos positivos e negativos;

2ª Parte – com 3 itens abertos abordando tópicos sobre a Universidade;

3ª Parte – com 44 itens fechados versando sobre: 1) dados pessoais; 2) prioridade e critérios de escolha do curso; 3) escolaridade de nível médio; frequência ou conclusão de outro curso superior; 4) situação do aluno trabalhador; 5) estudos extra-classe e hábitos de estudo; 6) relação entre o curso em fase de conclusão e expectativas de trabalho; 7) expectativas imediatas e a longo prazo em relação à profissão e/ou carreira acadêmica; 8) nível sócio-econômico familiar; 9) relação término de curso/competência profissional/cidadania.

No que se refere às estratégias utilizadas para levantamento de dados, os questionários foram encaminhados aos alunos pelos Professores do Programa de Mestrado em Educação, por Coordenadores de Cursos e por Professores de disciplinas nas quais estava matriculado o maior número de estudantes.

No tratamento dos dados, os procedimentos se diferenciaram em “itens fechados” ou de itens que implicassem respostas discursivas.

As respostas discursivas foram objeto de leituras por duplas compostas por auxiliares de pesquisa, professores do Programa de Mestrado, e alunos do mesmo Programa que as classificaram, em função do sentido favorável ou desfavorável nelas contidos, em: a) positivas; b) negativas, c) positivas e/ou negativas com ressalvas; d) difusas; e) outras.

Nos casos em que as classificações feitas pelos leitores não apresentavam concordância, um terceiro elemento se manifestou a respeito, discutindo-se, a seguir, os resultados das três apreciações.

Os resultados, transcritos em matrizes – uma para cada item/curso, especialmente elaboradas para este fim – foram tabulados e, a seguir, expressos em termos percentuais e através de gráficos.

É preciso destacar o sujeito da pesquisa que, ao responder o questionário, ao mesmo tempo em que estava na posição de estudante universitário (regular), estava também na condição de conluente. Tinha-se um sujeito que dizia, de dentro da Universidade, sobre ela e para ela, num momento bastante próximo à sua saída. Sendo assim, este conluente, ainda como um dos componentes da Universidade, se via diante de variadas expectativas frente à sua cada vez mais próxima inserção no mercado de trabalho, como profissional formado. As apreciações foram, portanto, produzidas em um contexto bastante específico frente ao seu trajeto acadêmico-universitário, percorrido ao longo de um período que variou entre quatro a seis anos, dependendo do curso em fase de conclusão.

Desta forma, embora tenha sido dada prioridade à abordagem qualitativa no tratamento dos dados, não se descartou o recurso a processos quantitativos sempre que considerados relevantes.

Os resultados alcançados foram divulgados na maioria das Unidades, tendo em vista a necessidade de se retomar as idéias centrais do Projeto Pedagógico e de se planejar atividades que viessem suprir as deficiências constatadas e reforçar os pontos positivos identificados nas respostas fornecidas pelos estudantes<sup>(7)</sup>.

Como se observa, a cada proposta de avaliação executada, gera-se uma seqüência de movimentos das instâncias institucionais para fazer chegar aos atores locais os dados gerados pela Comissão Central. Isto confirma que a avaliação só se constitui em Avaliação Institucional quando os dados produzem conseqüências. E este princípio precisa ser assegurado toda vez que se aceita a responsabi-

(7) O Relatório referente ao sub-projeto “O Estudante e a Questão Qualidade do Ensino Superior” (1992) é apresentado em 6 volumes:

volume I: Visão Geral: Projeto do Projeto Pedagógico à Identidade Social: O Processo de Avaliação da PUC-Campinas” (1971-1992).

volume II: áreas de Ciências Biológicas e da Saúde.

volume III: áreas de Ciências Exatas e Engenharias

volume IV: áreas de Ciências Humanas

volume V: (tomo 1 e tomo 2): áreas de Ciências Sociais Aplicadas.

volume VI: áreas de Letras e Artes

lidade de pertencer a uma Comissão de Avaliação Institucional – ter autonomia técnica para conduzir o processo aliada à vontade política para garantir efeitos na realidade de trabalho.

Embora a PUC-Campinas tenha contado com um grande de novos cursos nos últimos trinta anos, um segmento a tem projetado nos seus sessenta anos de existência: a licenciatura. Em atenção especial, como parte integrante do Projeto *Licenciatura – PUC-Campinas* realizado durante o ano de 1994, desenvolveu-se um estudo sobre a situação então vigente destes cursos de formação de professores oferecidos pela Instituição.

Fundamentado em textos publicados sobre o tema, quer em nível nacional, quer em nível internacional, um grupo de oito docentes e três representantes da Vice-Reitoria Acadêmica, coordenado pela Diretora do Instituto de Ciências Humanas, reuniu-se semanalmente a fim de proceder a um balanço das licenciaturas da PUC-Campinas envolvendo os seguintes aspectos:

1. Uma retrospectiva das Licenciaturas da PUC-Campinas.
2. Situação atual das Licenciaturas na PUC-Campinas.
  - 2.1. Quanto aos cursos
    - 2.1.1. Estrutura organizacional dos cursos
    - 2.1.2. Estrutura Administrativa
    - 2.1.3. Estrutura Curricular
  - 2.2. Quanto aos professores
  - 2.3. Quanto aos alunos
    - 2.3.1. Número de alunos por curso
    - 2.3.2. Alunos envolvidos em Projetos de Pesquisa
3. Pressupostos para uma Proposta de Formação de Professores
  - 3.1. Pressupostos filosóficos para a formação de Professores
  - 3.2. Pressupostos para uma prática pedagógica
    - 3.2.1. Ensino e Pesquisa
    - 3.2.2. Teoria e Prática
    - 3.2.3. Conteúdo específico e conteúdo pedagógico
    - 3.2.4. Interdisciplinaridade
    - 3.2.5. Ensino diurno, ensino noturno e o aluno trabalhador
    - 3.2.6. Relação da Universidade com o ensino fundamental e médio
4. Proposta Global para as Licenciaturas
  - 4.1. Princípios Gerais para os Cursos de Licenciatura
  - 4.2. Proposta Curricular
  - 4.3. Estratégias
5. Política da PUC-Campinas para as Licenciaturas

Os dados referentes aos 28.519 licenciados pela PUC-Campinas, por curso, de 1945 a 1993, serviram de subsídios a fim de que se pudesse alcançar uma visão abrangente sobre a totalidade dos professores para o ensino fundamental e médio formados pela Instituição durante esse período de 48 anos.

Os resultados do Grupo de Trabalho de Licenciatura (GT) focalizaram:

- a) As Licenciaturas no Estatuto e Regimento da PUC-Campinas.
- b) As IES Católicas no documento da CNBB intitulado *Educação, Igreja e Sociedade*.
- c) Os cursos de Licenciatura no Projeto Pedagógico da PUC-Campinas.
- d) Aspectos referentes às:
  1. relações entre esfera administrativa, órgãos colegiados e Licenciatura;
  2. condições de estrutura e de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Concluindo suas atividades, o GT definiu as políticas da PUC-Campinas para as Licenciaturas a serem implementadas a partir de 1995 após sua aprovação pela Vice-Reitoria Acadêmica.

Outro processo avaliativo foi desenvolvido por meio do Projeto *Avaliação dos Cursos de Pós Graduação oferecidos pela PUC-Campinas em 1996, segundo a ótica da CGPG*( \*); *CEAP*( \*\* ) e *CCD*( \*\*\* ). Ocorrido entre setembro de 1996 e março de 1997, os resultados indicaram, de modo geral, saldos altamente positivos em relação a esses cursos, quer sob o ponto de vista de Diretores de Unidades e Coordenadores de Programas, quer sob a ótica dos estudantes de Pós-Graduação<sup>(8)</sup>.

Implementado a partir de um plano que previa entrevistas junto a Coordenadores de cursos de Pós-Graduação – “*Stricto Sensu*” e “*Lato Sensu*” – e a Diretores de Unidades que ofereciam Mestrado e Doutorado e de questionários aplicados junto aos estudantes de Pós-Graduação, tinha-se como expectativa que seus resultados pudessem servir como base sólida para uma maior aproximação da CGPG, CEAP, CCD, dos Diretores de Unidades, dos Coordenadores de Cursos e demais profissionais em relação a Pós-Graduação da PUC-Campinas.

Constituíram objeto de estudos os cursos: 1) de pós-graduação em nível de mestrado, a saber: Biblioteconomia, Educação, Filosofia, Informática e Psicologia; 2) de pós-graduação em nível de Doutorado, isto é, Psicologia Clínica; 3) de especialização, considerando-se, para cada uma das áreas<sup>(9)</sup>, os cursos desenvolvidos há mais tempo e que apresentassem o maior número de alunos<sup>(10)</sup>.

(\*) Coordenadoria Geral de Pós-Graduação; (\*\*) Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa; (\*\*\*) Coordenadoria de Carreira Docente

(8) Informações detalhadas sobre este Projeto podem ser obtidas mediante consulta ao relatório “*AValiação DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELA PUCCAMP EM 1996, SEGUNDO A ÓTICA DA CGPG, CEAP* )

(9) a distribuição por áreas se fez de acordo com as normas do CNPq.

(10) Foram considerados oito cursos: *Psicologia Escolar e da Aprendizagem e Docência do Ensino Superior*,

Constituíram sujeitos da pesquisa: coordenadores que atuavam em nível de Sistemas, ou seja, o coordenador Geral de Pós-Graduação, a coordenadora da CEAP e o coordenador da Comissão de Carreira Docente; 5 diretores de Unidades que ofereciam Cursos em níveis de Mestrado e Doutorado; 12 coordenadores de Cursos; alunos matriculados no segundo semestre em 1996, assim distribuídos: 404 do “stricto sensu”, 245 sujeitos dos 8 Cursos de Especialização selecionados para estudo; a totalidade dos alunos do Curso de Aperfeiçoamento acima citado.

Quanto aos procedimentos metodológicos, devem ser destacadas as atividades/tarefas para fins de preparação do grupo de trabalho e a coleta de dados compreendendo processos, instrumentos e estratégias.

O roteiro para entrevistas foi elaborado a partir de diálogos – que poderiam ser classificados como *entrevistas abertas* – realizadas junto aos Coordenadores que atuavam em nível de Sistema: CGPG, CEAP e CCD. Os questionários aplicados junto aos alunos tiveram seus formatos definidos a partir das entrevistas realizadas com os Coordenadores de Cursos e Diretores de Unidades. Foram construídos de modo a atender não somente aos diferentes níveis de pós-graduação, como também contemplar especificidades de determinados Cursos, atendendo-se a sugestões apresentadas pelos entrevistados. Apresentavam, no entanto, formato geral comum – distribuição dos itens; itens fechados e itens abertos, isto é, que exigiam respostas descritivas dos alunos; itens fechados, seguidos de espaços para apresentação de comentários e sugestões.

Além dos *dados pessoais* – sexo, idade, fase do curso em que se encontrava matriculado e escolaridade superior (graduação e outros cursos realizados após a graduação) – os questionários foram elaborados de modo a cobrir as seguintes *variáveis consideradas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa*: apreciação sobre os objetivos dos cursos; percepção sobre qualidade do curso; contatos com temas atuais e com novas demandas na área administrativa; condições para o desenvolvimento de autonomia intelectual; experiências de vida universitária; fatores de escolha e expectativas em relação ao curso; estudo extra-classe; acesso à Informática; domínio de línguas estrangeiras.

Recorreu-se a dois tipos de abordagens: qualitativa e quantitativa. Esta última, além de ser considerada necessária para este tipo de trabalho, justificou-se em função dos mais prováveis usuários do relatório, isto é, os interlocutores imediatos de seus autores – Coordenadores, Diretores, Professores e Alunos – que comumente perguntam sobre “quanto” de observações favoráveis ou desfavoráveis terá sido registrado em relação a determinado item: atributos que melhor qualificassem o curso, experiências de vida universitária, etc..

---

da área de Ciências Humanas; *Economia de Empresas, Direito Processual Civil e Urbanismo Moderno e Contemporâneo*, da área de Ciências Sociais Aplicadas; *Análise de Sistemas e Informática* da área de Ciências Exatas; *Administração de Unidades de Alimentação e Nutrição*, da área da Saúde. Constituiu objeto de pesquisa, também, o Curso de Aperfeiçoamento em *Odontologia*.

Todas estas experiências avaliativas ocorreram em função do comprometimento com a sustentação do projeto pedagógico e pela compreensão de que um projeto exige processos avaliativos rigorosos e consequentes. No entanto, há que considerar algumas soluções de continuidade nos processos de amadurecimento da proposta de avaliação institucional decorrente das mudanças na gestão da universidade. Cabe o destaque porque tal situação sofre nítida mudança nas IES a partir da década de 90, a chamada década da avaliação. A avaliação passa a ser pensada também para atender às exigências externas.

### 3. Conhecer para Aprimorar – Consolidando a Cultura de Avaliação

No final de 1993 foi criado o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com adesão voluntária das instituições de ensino. Meses depois, a PUC-Campinas apresentou o seu primeiro Projeto de Avaliação Institucional dentro do Programa. A partir de então, várias das ações previstas começaram a ser realizadas no âmbito do Fórum de Coordenações de Cursos. Buscando incrementar o Projeto de Avaliação da Universidade, constituiu-se, em 1997, a Comissão de Avaliação Institucional para, em conjunto com a Vice-Reitoria Acadêmica e a Coordenadoria Geral de Graduação, dar andamento a uma mais ampla avaliação dos cursos de graduação.

A proposta do PAIUB incentivava as instituições a fazerem avaliações periódicas sobre as condições de ensino, pesquisa e extensão dos seus cursos de graduação. A exemplo da PUC-Campinas, 138 das 156 instituições de ensino superior do país desenvolveram projetos de avaliação institucional integrados ao programa.

A PUC-Campinas foi uma das primeiras a se inscrever no PAIUB, tendo sido uma das quatro universidades convidadas a apresentar o seu projeto na Reunião Regional do Programa, realizada na Universidade Federal de São Paulo, em função de sua histórica relação entre projeto pedagógico e avaliação que a legitimava entre as instituições que iniciavam seu percurso.

A partir das mudanças políticas que ocorreram no país e que influenciaram o campo da Educação e da avaliação, observa-se uma mudança nas lógicas da avaliação que passam a se deslocar do campo do processo para o produto. Esta mudança também repercute na instituição que, apesar de manter-se fiel aos princípios da avaliação emancipatória, percebe um desgaste junto a comunidade interna que oscila frente a forte influência dos processos de avaliação externa (leia-se Provão).

Premida pelas circunstâncias tanto externas (políticas oficiais de avaliação) como internas (mudanças estruturais da universidade), a Comissão de Avaliação



Institucional concebeu em 1998 e 1999 o Projeto “CONHECER PARA APRI-MORAR” Este, teve como universo de pesquisa a totalidade dos docentes e estudantes dos Cursos de Graduação oferecidos pela PUC-Campinas em 1998. Contou com uma Comissão Central de Avaliação composta por: professores doutores representantes das três grandes áreas do conhecimento, isto é, Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas; um representante dos funcionários; um representante estudantil indicado pelo D.C.E; representantes do corpo docente e discente de cada um dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade, formando as Comissões Locais de Avaliação.

Tratou-se de um processo de auto-avaliação envolvendo toda a Comunidade Acadêmica com objetivo principal de diagnosticar aspectos que indicavam pontos favoráveis e desfavoráveis no ensino de graduação vigente na Instituição, e oferecer um leque de opções para que os pontos considerados como desfavoráveis fossem passíveis de superação.

O Projeto veio retomar e sistematizar as experiências iniciadas na década de 80 nas diversas Unidades, tendo que, no entanto, reiniciar o processo de sensibilização da comunidade de alguma forma prejudicado pelas mudanças administrativas ocorridas na Universidade.

Os sujeitos do estudo foram os 1065 docentes e os 17.979 alunos cuja participação diferenciou-se substancialmente entre os dois grupos. No primeiro caso contou-se com 90,3% de participantes, isto é, docentes que responderam os questionários aplicados. Em se tratando dos estudantes, o índice de participação foi de 54,3%.

Uma série de atividades foi desenvolvida para fins de elaboração do instrumento para coleta de dados: a) consulta a todas as Unidades - Faculdades e Institutos – sobre atividades já desenvolvidas, direcionadas à Avaliação de seus Cursos; b) discussões com representantes de todas as Unidades, tendo em vista o aproveitamento de Instrumentos já utilizados; c) reunião da Comissão Central de Avaliação Institucional com representantes das Unidades para fins de elaboração da versão final do Instrumento de coleta, sob a forma de questionário.

A versão final constou de 41 itens fechados distribuídos em 2 partes:

Parte I: Indicadores específicos sobre as disciplinas distribuídas em 5 categorias referentes a:

- Planejamento das Atividades de Ensino (3 itens);
- Trabalho em sala de aula e laboratório (8 itens);
- Atitudes e comportamento do professor (7 itens);
- Avaliação do ensino/aprendizagem (4itens);
- Atitude do aluno (2 itens).

Parte II: Indicadores gerais sobre o curso, distribuídos em 4 categorias:

- Condições de trabalho (6 itens);
- Biblioteca (3 itens);
- Uso do laboratório (3 itens);
- Proposta didático-pedagógica do curso (5 itens)

Embora os 41 itens submetidos à apreciação dos docentes e estudantes fossem os mesmos quanto aos conteúdos, eles se diferenciavam quanto à forma, conforme se tratasse de um ou de outro grupo. Em outros termos, tratou-se de questionário “em espelho” de modo a oferecer a possibilidade de se estabelecer comparações entre os dois grupos de respondentes para os mesmos indicadores e respectivos itens<sup>(11)</sup>.

Estudantes e professores deveriam responder aos 41 itens referentes a cada uma das disciplinas que estivessem freqüentando ou ministrando. Os alunos deveriam especificar os nomes das disciplinas, os nomes dos professores e as turmas às quais pertenciam. Os professores deveriam discriminar as disciplinas ministradas e respectivas turmas.

Em se tratando dos alunos não havia qualquer identificação do respondente.

Para cada um dos itens do questionário, redigidos na forma afirmativa, professor e aluno deveriam pontuá-las da seguinte forma: 1. nunca; 2. raramente; 3. algumas vezes; 4. várias vezes; 5. sempre

Além do questionário acima descrito, outro Instrumento foi elaborado contendo 5 itens abertos, isto é, questões que exigiam respostas discursivas por parte dos sujeitos. Esse instrumento foi aplicado junto a 5 % dos estudantes de graduação escolhidos aleatoriamente. As questões abordavam aspectos gerais sobre o curso e o ensino universitário, bem como sobre os temas sócio-econômicos que caracterizavam fortemente o final do século XX.

A aplicação ocorreu entre 19 a 23 de outubro de 1998, durante os períodos de aula, selecionando-se as disciplinas que contassem com o maior número de alunos em cujos horários de aulas seriam aplicados os questionários.

Para fins de tabulação e análise dos dados fechados, a PUC-Campinas recorreu à empresa especializada. A referida empresa forneceu os dados tabulados, contendo informações detalhadas sobre: 1) Índices de participação; 2) Problemas encontrados; 3) Resultado; 4) Continuidade.

A Comissão Central, atuando junto às Comissões Locais de Avaliação, discutiu exaustivamente os dados coletados de modo a obter um diagnóstico sobre o que pensa a Comunidade Acadêmica a respeito da infra-estrutura, dos equipa-

(11) Veja-se, a propósito, formulário do aluno e formulário do professor, *Avaliação Institucional 98/2, Conhecer para aprimorar*

mentos e recursos didáticos dos cursos, bem como o desempenho de professores e alunos.

O processo dessas análises, longe de se restringir a uma mera atribuição de notas para esse ou aquele quesito analisado, constituiu o momento fundamental do processo de avaliação, isto é, momento quando os dados deveriam ser amplamente divulgados e debatidos dentro das Unidades<sup>(12)</sup>. Tinha-se como expectativa que as discussões deflagrassem reflexões sobre os cursos e sobre o desempenho que professores e alunos paralelamente subsidiaram uma participação mais crítica no Seminário sobre Currículo<sup>(13)</sup>, programado para o segundo semestre, tendo como tema central a Avaliação Institucional. Os dados obtidos foram analisados e comentados, ficando disponíveis para a comunidade<sup>(14)</sup>.

Em se tratando das questões abertas aplicadas junto a 5% dos estudantes, as respostas fornecidas por eles foram objeto de leituras e releituras sendo, a seguir, agrupadas por categorias, de modo a se atingir uma compreensão abrangente sobre cada uma das variáveis elencadas.

A CAINST elaborou, através da Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade, um número de Série Acadêmica<sup>(15)</sup>, contendo orientações sobre como trabalhar com os dados em termos individuais e em grupos considerando as disciplinas, os cursos, as áreas de conhecimento e a Universidade como um todo.

A título de exemplos, vejamos alguns tópicos constantes da referida publicação:

1. A utilidade dos dados quantitativos será tão maior quanto mais os considerarmos como parte de um processo e não como um produto final;
2. A necessidade de se estabelecer o máximo possível de relações entre os dados atribuídos pelos docentes ao seu próprio desempenho e os dados que lhes foram atribuídos por seus alunos; entre esses dados e aqueles referentes a outras disciplinas num mesmo indicador; entre disciplinas e departamento, entre departamento e cursos, áreas de conhecimentos e a PUC-Campinas de modo geral;

**...desencadear um processo de discussão nas faculdades, fazendo emergir aspectos positivos e negativos detectados em nível de instituição, de forma a tornar necessário um processo de reflexão sobre alternativas desejáveis.**

(12) Veja-se: Avaliação Institucional chega aos primeiros resultados: Diálogos, informativo mensal da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ano 2, Campinas, junho de 1999, p.3-8.

(13) Série Acadêmica volume nº 13, da PUC-Campinas.

(14) A análise e respectivos comentários foram realizados com a participação de estudantes do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, sob a supervisão de um dos docentes.

(15) Série Acadêmica nº 12, PUC-Campinas.

3. Pontos críticos detectados: análises tendo em vista diferentes indicadores e leituras oferecidas às Comissões Locais, pela Comissão Central de Avaliação;

4. Exploração de modo satisfatório das respostas fornecidas pelos dois grupos, professores e alunos;

5. Necessidade de se dar continuidade aos estudos a partir dos dados coletados, de modo a se caminhar na direção de um ensino em nível de excelência;

6. Resultados mais evidentes quando se consideram as diferentes áreas de conhecimento;

Desenvolvida a partir do início do ano 2000, a segunda fase do **Projeto**

**Conhecer para Aprimorar** teve como sujeitos os 4.496 alunos concluintes e os 3.838 estudantes do penúltimo ano dos 38 cursos de graduação oferecidos pela PUC-Campinas.

**A consolidação de uma cultura de avaliação deverá ser atingida a curto prazo.**

O instrumento de avaliação utilizado em 2000 apresentou características bem distintas do instrumento utilizado em 1998.

Houve redirecionamento de enfoque, alteração no campo de abrangência dos indicadores, ou seja, aumento de itens a serem avaliados, alteração da estrutura, comportando questões “fechadas” sem ou com justificativa para a resposta assinalada, e questões “discursivas” acompanhadas de apreciação ou considerações sobre o assunto em pauta ou questionamento. Além disso os respondentes passaram a ser os concluintes e alunos dos penúltimos anos dos cursos de graduação.

O tratamento dos dados coletados na Avaliação Institucional 2000 foi bem diversificado, e algumas categorias, segundo o tipo de respostas, tiveram que ser estabelecidas. Para melhor compreender os procedimentos utilizados pela equipe de apoio, ou seja, um estatístico e quatro auxiliares de pesquisa – alunos do Programa de Mestrado em Educação, segue um pequeno esclarecimento sobre cada uma delas.

A categoria 1 foi constituída pelas questões “fechadas” em que um simples “x” indicava a resposta do aluno e uma alternativa excluía a outra.

A categoria 2 referiu-se às questões “fechadas” em que mais de uma alternativa poderia ser assinalada. Tem-se, como exemplo, a questão 14, 3ª Parte: *Quais dos atributos abaixo relacionados melhor qualificam este Curso?* Foram apresentados dez atributos, cinco considerados positivos e cinco considerados negativos.

A categoria 3 foi constituída também de questões “fechadas” que apresentaram mais de uma alternativa para resposta, e que solicitaram do aluno seu posicionamento frente a uma escala de valores, a determinado fato ou tema. Na questão 5, 2ª Parte – B, foram apresentados nove elementos que poderiam ter

influências favoráveis ou desfavoráveis ao seu desenvolvimento enquanto estudante – pediu-se para atribuir pontos de 1 (muito desfavorável) a 5 (muito favorável) a cada um desses elementos. Já na questão 13, 1ª Parte, a pontuação relacionava-se aos meios de se manter informado sobre a situação social, política e econômica do país e do mundo, sendo que 1 referia-se ao meio mais utilizado, 2 ao que vinha em segundo lugar e assim por diante. É possível observar que, embora essas questões admitissem pontuações, eram de naturezas distintas quanto à forma de reflexão sobre os dados obtidos.

A categoria 4 congregou as questões “fechadas” que também solicitaram dos alunos justificativas ou maiores informações acerca do que foi assinalado como resposta. São as seguidas de *quais* e de *por que*. Tais complementos foram passíveis de categorizações, pois focaram tendências em relação ao indicador avaliado.

A categoria 5 foi composta de questões discursivas sobre apreciações acerca de alguns indicadores de avaliação, tais como: qualidade de ensino oferecida, condições de aprendizagem, contribuição para a formação profissional e contribuição para a formação ético-humanística.

Por se tratar de uma livre apreciação, optou-se por categorizar as respostas em: *altamente positiva* (P+), *positiva com restrições* (P-), *negativa com ressalvas* (N+), *muito negativa* (N-), *difusa* (D) e *em branco* (B).

Na categoria 6 encontram-se as questões discursivas não categorizáveis. Neste caso, não se tratou de fazer mensuração para analisar tendências ou de fazer apreciações acerca de determinado indicador, mas sim de analisar *falas* que pudessem expressar crenças, sentimentos ou expectativas.

Para esta fase da avaliação, optou-se por trabalhar com o software SPSS (Statistical Package for Social Science) para Windows, recomendável pela quantidade de dados coletados e por possibilitar o cruzamento destes dados.

Para proceder ao tratamento das questões que exigiram criação de categorias de respostas, ou o enquadramento das respostas em categorias pré-estabelecidas, foi feito um treinamento com os auxiliares de pesquisa, que também se ocuparam em selecionar as *falas* mais representativas de cada uma delas.

O tratamento estatístico dos dados somente não incorporou as questões da categoria 6. Para as demais, inicialmente os dados foram digitados no software Excel e, posteriormente, transportados para o SPSS que possibilitou a produção de tabelas

O volume nº 14 da publicação *Série Acadêmica* foi especialmente elaborado tendo como objetivo divulgar junto à Administração e corpo docente da Universidade, informações sobre a Metodologia utilizada no tratamento dos dados e questões direcionadas a estimular discussões nas Unidades sobre os resultados alcançados em versão preliminar. O instrumento para coleta de dados – questionários – consta como anexo da referida publicação.

É importante destacar que 21 Unidades elaboraram e aplicaram questionários contendo itens específicos sobre os cursos oferecidos. Os mesmos foram aplicados juntamente com os questionários gerais acima referidos.

Os resultados finais desta fase foram divulgados na Universidade pelos meios que passamos a descrever.

1. Exposição da Comissão Central para os Membros das Comissões Locais – diretores, representantes dos professores e dos alunos – sobre os resultados gerais, isto é, referentes à Universidade como um todo, fornecendo alguns exemplos sobre os dados relativos às diferentes áreas do conhecimento e a algumas faculdades.

2. Publicação de Série Acadêmica nº 15 contendo o texto *A voz do estudante e a construção de uma Universidade em nível de excelência: Conhecer para Aprimorar*, tendo como objetivo fornecer à comunidade acadêmica informações precisas sobre: a) o perfil sócio-cultural do estudante de graduação; b) as condições de envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; c) as relações estudante e universidade; d) as projeções dos estudantes em relação à vida profissional.

O texto apresentava uma série de questões visando desencadear um processo de discussão nas faculdades, fazendo emergir aspectos positivos e negativos detectados em nível de instituição, de forma a tornar necessário um processo de reflexão sobre alternativas desejáveis a fim de se atingir o ensino universitário em nível de excelência. Os seguintes pontos podem ser tomados como exemplos: Qual o significado do fato de apenas 52,3% dos estudantes concluírem seus cursos em tempo previsto? Quais as implicações didáticas para uma Universidade cuja maioria de seus estudantes é constituída por trabalhadores, havendo um percentual não desprezível de alunos que trabalham mais de 8 horas por dia? Como proceder para implementar a atuação dos estudantes junto a comunidades de bairro, ONGs e entidades correlatas? Qual a repercussão sobre a aquisição de uma ampla cultura geral pelos estudantes considerando-se que 40% dos respondentes informam-se sobre a situação social, política e econômica do país e do mundo, predominantemente através da TV? Como tornar o estudo atividade primordial da vida universitária considerando que uma parte significativa de nossos alunos estuda apenas por ocasião das provas? Como implementar o desenvolvimento da autonomia intelectual ao longo dos anos de graduação? Como ampliar a visão do estudante sobre a Universidade e a vida universitária no atual contexto sócio-cultural? Qual a responsabilidade das disciplinas oferecidas ao longo dos cursos para a aquisição de uma compreensão sobre as profissões para as quais os estudantes estão se habilitando?

3. Encontros nas Faculdades com a participação da Comissão Central e do Corpo Docente e Administrativo, voltados para a divulgação e discussão de da-

dos específicos sobre os cursos oferecidos, tendo como referência os dados gerais sobre a Universidade.

A Reitoria, Pró-Reitorias, Comissões para o Ensino de Graduação e para o Ensino de Licenciaturas, assim como a própria Comissão de Avaliação Institucional deverão ser avaliadas durante ao longo de 2003 a 2007, quando a Avaliação Institucional da PUC-Campinas terá completado 25 anos. Durante este período serão focalizados também: a avaliação docente; o desempenho acadêmico – evasão, repetência e flutuação em níveis de graduação e de pós-graduação, as relações entre *provão*, visitas do MEC e os resultados das avaliações realizadas pela própria PUC-Campinas; os exames vestibulares e o perfil sócio-cultural e acadêmico dos ingressantes; os egressos dos diferentes cursos durante o período 1998-2004.

Priorizando-se a auto-avaliação como forma de trabalho, é importante destacar que o processo de avaliação será desenvolvido a partir de cada um

dos segmentos acima – e também uma avaliação pela Comunidade Acadêmica, representada pelos Diretores de Faculdades, Coordenadores de Centros, representantes do corpo docente, representantes do corpo discente, DCE (Diretório Central dos Estudantes), APROPUC (Associação dos Docentes da PUC-Campinas) e representantes dos funcionários.

Roteiros de entrevistas e questionários deverão ser elaborados por pesquisadores contratados especialmente para este fim, assim como para a coleta de informações e dados junto aos segmentos acima especificados.

**Conhecer para Aprimorar** continuará constituindo a temática central – ou núcleo – da Avaliação Institucional da PUC-Campinas. A consolidação de uma cultura de avaliação deverá ser atingida a curto prazo, dada a fase bastante avançada em se encontra sua construção em nível de comunidade.

Desta forma, em todo o trabalho a ser desenvolvido estarão presentes as relações entre a Comissão Central de Avaliação e os demais órgãos e instâncias da Universidade: Faculdades, com seus cursos de graduação e de pós-graduação; Coordenadorias de Graduação, de Pós-Graduação e de Licenciaturas; Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação, de Extensão e de Administração.

Esta articulação pressupõe a reflexão constante sobre a universidade brasileira neste início de século, especialmente enquanto instituição social complexa, implicando a superação de todo e qualquer esquema de leitura reducionista para chegar a uma compreensão integrada de seu conjunto feito de múltiplas dimensões.

**Recuperar uma memória de avaliação institucional é oportunidade ímpar de revisitar projetos e princípios, especialmente quando se insiste tanto em afirmar que não há mais referências senão as do mercado.**

## Considerações Finais

As leis de mercado querem se impor como a única matriz de leitura da realidade, qualquer que seja essa realidade. Entretanto, como a universidade não se rege essencialmente pelas leis do mercado, não deve ser avaliada conforme critérios e procedimentos tributários unicamente dessas leis, a não ser em aspectos bem circunscritos e sempre submetidos às significações essenciais.

O sucesso da investida dessa ideologia da produtividade, da rentabilidade, da racionalidade técnica e utilitarista na universidade tem também um efeito devastador no exercício da autonomia, da crítica e da política. Ela se instaura como recusa de princípios essenciais da universidade. Ora, a realização e o desenvolvimento das instituições educativas, fiéis à sua identidade, não se configuram como uma noção linear, mecânica e irresistível, mas necessariamente são um processo complexo e cheio de contradições. Por outras palavras, a racionalidade técnica, cuja expressão ideológica prática mais acabada e atual nas empresas é a “qualidade total”, opera sobretudo a conservação ou a manutenção de valores, procedimentos e desempenhos que conformam e enquadram os padrões já estabelecidos e domesticados e tipifica rigidamente o agir humano de acordo com a noção de competências técnicas. Dessa forma, a qualidade acaba sendo mais da empresa que dos homens que a fazem. Nessa ótica, a empresa é ativa, perfectiva, mas nela os homens são repetitivos ou, ainda que pretensamente criativos, agentes de gestos que só ampliam a força da estrutura existente

O plano de atividades em desenvolvimento na PUC-Campinas se fundamenta em determinados princípios que são considerados como alicerces da Avaliação Institucional direcionada para aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, de modo a atingir, nesses três segmentos, o nível de excelência. Esses princípios são os mesmos que nortearam a ANDIFES, a Comissão Nacional e o Comitê Assessor na elaboração do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB): 1. Globalidade; 2. Comparabilidade; 3. Respeito à identidade Institucional; 4. Não premiação ou punição; 5. Adesão voluntária; 6. Legitimidade; 7. Continuidade. (RISTOFF, 1999:62).

Dada a necessidade de se ter sempre presente as relações entre a Avaliação e a Universidade, da qual a primeira é parte integrante, é de fundamental importância que não se perca de vista a complexidade que caracteriza o ensino superior neste início de século, não somente no Brasil como praticamente no mundo todo. Complexidade que pode ser melhor percebida “nas crises” que estão no interior da própria universidade, ou na transição da modernidade para a pós-modernidade: a crise do paradigma moderno de universidade; a crise de funções da universidade; a crise de reajuste do capital; a crise da universidade moderna: dos países centrais aos periféricos (MENEGHEL, 2001).



Pensar ações avaliativas dentro da complexidade do momento atual, mantendo-se fiel às concepções que fazem da avaliação um indiscutível instrumento de gestão democrático, requer mais do que rigor técnico. Exige clareza e fidelidade às funções sociais da universidade, preservando sua autonomia para exercer a crítica sobre a realidade, de forma proativa. Exige uma postura ética e transparente na proposição de caminhos e instrumentos de captação do real, mas, sobretudo, o pronto esclarecimento das categorias de análise que serão chamadas a compor o contexto de interpretação dos dados obtidos.

Nesta perspectiva, tomar o projeto institucional como referente contribui para a manutenção da coerência em todos os momentos do processo, especialmente naquele que orienta a tomada de decisão. Para que servem dados avaliativos senão para sinalizar os avanços e vulnerabilidades de um projeto formativo sintonizado com os desafios de uma sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas? Para que serve um processo de A. I. se não se sabe a serviço de quem ele se coloca?

Recuperar uma memória de avaliação institucional é oportunidade ímpar de revisitar projeto e revisitar princípios, especialmente quando se insiste tanto em afirmar que não há mais referências senão as do mercado. Nossa história, construída em meio a tantas contradições parece provar o contrário.

## Referências Bibliográficas

### *I) - Livros e Periódicos*

BARROSO, João (org.) **O Estudo da escola**. Porto, Porto Ed., 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF Dilvo, I. (Orgs) **Avaliação Democrática – para uma Universidade cidadã**. Florianópolis, Insular, 2002

PÁDUA, Elisabete M.M. e BALZAN, Newton C. **Conhecer para Aprimorar**, uma metodologia alternativa para o programa de Avaliação Institucional: A Experiência da PUC-Campinas, V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1998, 8 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), *Diálogos*, ano II, Especial, junho/1999.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Série Acadêmica**, nº 12, PUC-Campinas, Campinas, agosto/1999.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Série Acadêmica** nº 14, PUC-Campinas, Campinas, agosto 2001

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Série Acadêmica** nº 15, PUC-Campinas, Campinas, dezembro 2001.

RISTOFF Dilvo, I. **Universidade em Foco** – Reflexões sobre a Educação Superior. Florianópolis, Insular, 1999.

## II) – Documento

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Da Crítica à Proposta** – A Universidade como Projeto Pedagógico, 1981.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Da crítica à proposta: A Universidade como Projeto Pedagógico**; Formas de operacionalização do Projeto Pedagógico. PUCCAMP, setembro/1981.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Da crítica à proposta: Projetos Pedagógicos das Unidades** – Análise, 1982.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Quem é o aluno da PUCCAMP?** 1982, 29 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Perfil dos concluintes de graduação da PUCCAMP**, 1980, 37 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Projeto: Participação do aluno como base para a reestruturação da Universidade**. 1982, 16 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Avaliação Institucional** – pesquisa realizada em 1982. Resultados por unidades – questão 60, 1982.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **A Universidade e a construção de seu próprio projeto**: A experiência da PUCCAMP. II Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, junho/1982, 23 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), Projeto: **A participação do aluno como base para a reestruturação da Universidade**. Relatório final da 1ª fase: Caracterização do aluno da PUCCAMP, junho/1983, 52 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Planejamento Pedagógico** – 1983. Relatório, 1983, 30 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **A Universidade e a construção de seu próprio projeto**: A continuidade da experiência da PUCCAMP. III Conferência Brasileira de Educação, Niterói, outubro/1984, 112 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Diretrizes gerais de um plano acadêmico administrativo para a PUC-Campinas**, 1984, 13 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Projeto Pedagógico da PUCCAMP e as linhas de ação para 1984**, 15 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), Comissão Central de Estudos sobre Avaliação. Relatório: **A proposta de Avaliação de aprendizagem da PUCCAMP** – documento final, 1991.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Projeto de Avaliação Institucional da PUC-Campinas**. PAIUB, 1993

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Do Projeto Pedagógico à Identidade Social**: O Processo de Avaliação da PUC-Campinas (1971-1992), 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), Sub-Projeto: **O estudante e a questão da qualidade do Ensino Superior**. V. I a VI, 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), Projeto **“Licenciaturas – PUCCAMP”**. Relatório, 1994, 72 pp.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), Coordenação Geral de Pós-Graduação. **Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação oferecidos pela PUCCAMP em 1996, segundo ótica da CGPG, CEAP e CCD**. Relatório, vol. I e II, 1997.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS), **Portaria nº 203/97 de 29 de setembro de 1997**: Nomeia a Comissão Interna de Avaliação, especificando seus Membros e atribuições.

### III) Dissertações e Teses

CAMARGO, Alzira L.C. **O Processo de reestruturação da PUCCAMP**: A contribuição do projeto pedagógico (1981-1984) FE/Unicamp. Dissertação de mestrado.

MENEGHEL, Stela M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. FE/Unicamp. Tese de doutorado, 2001.